The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	中・上級のプログラム設計上の指針
Author(s)	西口, 光一
Citation	アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要. 1987, 10, p. 1-17
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25296
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

中・上級のプログラム設計上の指針

西　口　光　一

Ⅰ．背景

妥当性のある教育目標を設定し、教育資材を最適に組み合わせて最も高い効果をあげる教育を実現することは教育スタッフに課せられた第一義的使命である。従来、日本語教育ではこのような教育プログラム改善の試みは、指導すべき言語事項の選択と配列、及び、言語事項の指導手続きの改善という形でもっぱら行われてきた。一方、第二言語としての英語教育では、談話分析、誤用論、機能文法、社会言語学等の関連領域の発展、及び、「真にコミュニケーションができる外国語能力の養成を」という社会的要請を受けて、70年代初頭からコミュニカティブ・ムーブメントが起こり、これがその後10年余りの英語教育の発展を方向づけた。そのような流れの中で、学習者の学習目的や目標言語場面を詳細に分析して（ニーズ・アナリシス）、その情報をもとに当該の学習者に最適の言語教育内容を選定する（シラバス・デザイン）という考え方や、単に構造を操作する能力を習得しただけではコミュニケーション能力は身につかず、現実のコミュニケーション状況に近い条件下で現実のコミュニケーションに近い活動（コミュニカティブ・プラクティス）をすることによってはじめて真のコミュニケーション能力が身につくという考え方などが提唱され、日本語教育にも影響を与えた。(注1) しかし、コミュニカティブ・シラバス・デザインや部分的なコミュニカティブ・プラクティスの採用では教育プログラムを十分改善できないことがやがて明らかになってきた。現在必要とされているのは、単なる教育内容の改善や新しい教授方術の部分的な採用ではなく、第二言語習得研究の知見に則った、教育全体を一つのシステムとして捉え、そのシステムの中の相互に関連した諸要素を

妥当な教育目標の効果的達成のために最適に組み合わせようというシステム・アプローチによる教育プログラム改善の努力である。(注2)

本論では、このような教育プログラム改善のための手がかりとしてプログラムの設計に深く関わると思われる第二言語の習得に関する仮定を列挙し、それをもとに今後のプログラム改善のための指針を述べる。

Ⅱ．第二言語の習得に関する仮定

以下に列挙する仮定は、Krashen（1977）以降の第二言語の習得に関する議論（McLaughlin et al. 1983; Bialystok 1978; Rivers and Melvin 1977; Carroll 1981; Carroll 1986など）を参考に立てたものである。これらの仮定は、言うまでもなく、科学的検証を念頭においたものではなく、また、包括的なものでもない。これらの仮定は、現時点において教育プログラム設計における意思決定の基礎となるべきものとして述べたものである。

〈仮定１〉

> コミュニケーションを可能にする言語知識は、本来、要素に分解して一項目ずつ学習していくことはできない。言語知識は要素知識が互いに複雑に絡み合い融合しているので、ある要素知識は他の多くの要素知識との関連においてのみ正しく習得される。

Winitz(1981:xvii)は、言語習得は非直線的に進行すると指摘して次のように述べている。「言語のルールはひじょうに複雑に絡み合っており、また、ひじょうに詳細にわたるので、言語の文法の大部分に晒されない限り、誤りなく学習できるとは考えられない。こういう観点からすると、言語習得は非直線的であるとみられる。というのは、後

の課で出てくる情報が先に提出された材料をより明確にしたりするからである。」

〈仮定２〉

第二言語能力を伸ばす際に成人は学習と習得という２つのプロセスを活用することができる。学習とは、言語についての知識を意識的に学ぶプロセスである。これに対し、習得とは、子供が第一言語の能力を発達させるのと類似したプロセスである。

この仮定は、Krashen(1982：10-11) の習得・学習仮説にほぼ対応する。

このような学習と習得のプロセスを情報処理心理学の概念を使って記述すると次のようになると考えられる。(注３) 学習とは、言語形式や言語形式間の関係の記憶への貯蔵、及び、言語形式の使用方法に関する手続的知識あるいは言語形式と既存の意味ネットワークのノードとの照合関係の記憶への貯蔵のプロセスである。学習のプロセスは意識下で起こり、それを遂行するためには意識的努力が必要であり、また、貯蔵される知識は顕在的な知識である。学習のプロセスはおおむね顕在的知識の付加と、同じく顕在的概念構造の再構造化のプロセスであると考えられる。

これに対し、習得は、言語の実現体とそれが現れた言語使用場面の諸特性がスキーマに付着し、その蓄積によりスキーマが再構造化されさらに、遂行を円滑に行うために同調されるプロセスである。(注４) 付着、再構造化、同調といった習得のプロセスは、コミュニケーションを可能にする言語知識のあらゆるレベル(注５)で、同時進行的に起こると考えられる。

習得のプロセスは、主体には意識されず、それを実行すること自体は意

識的努力を必要としない。学習者は、コミュニケーションの目的を達成することに注意を注いでコミュニケーション活動に参加するかたわらで、言語習得を達成する。学習者は、言語を学習する意図なく言語学習を達成するわけである。その意味で、習得は偶発学習(incidental learning)(注6)の一例であると見ることができる。習得は、子供の第一言語習得に類似したプロセスであるが、成人の場合既存の知識を活用するという点でこれとは異なる。

学習はうまく環境条件が整えられると比較的短時間に達成することができるが、習得はひじょうに時間がかかり、結果が顕在的に表れにくい。このことが、これまで学習者も教師ももっぱら学習活動に時間と労力を割いてきた理由であろう。

〈仮定3〉

成人の学習者は、教師による教示あるいは学習者自身による類推といった手段により言語要素について顕在的に理解し意識的な努力によりその知識を学習することができる。しかし、このように学習できる知識は言語知識のごく一部であり、かつ、その知識はひじょうに不完全なものである。

学習と習得は、演繹的学習と帰納的学習に対応するものではない。ふつう行われる演繹的学習か帰納的学習かという議論は、言語のルールを理解させる際に、ここに言う教師の教示と学習者による類推の何れの方略をとるかをめぐる議論であり、学習を引き起こすための教授方略の選択問題である。

Krashen(1982：89-104)が言うように、現在記述されている文法は全て不完全であり、かつ、そのような不完全な文法でさえ、通常の学習者が学ぶにはすでに複雑すぎる。学習者は意識的な学習により言語要素についての仮の知識を得ることができるが、そのように学習でき

るのはごく単純なルールだけである。

〈仮定４〉

成人の学習者は、自然なコミュニケーション意図をもって理解可能な言語使用の例(instances of the language in use, Newmark 1981:38)に大量に晒されることにより言語を習得することができる。ただし、その際に緊張したり、言語形式にのみ注目したりすると習得は阻害される。

この仮定は、Krashenの入力仮説と情意フィルター仮説(Krashen 1982:20-32) にほぼ対応する。

言うまでもなく、「理解可能な」というのは、学習者のその時点での言語知識で完全に理解できるという意味ではない。「理解可能な言語使用の例」には学習者がまだ習得していない言語的要素が含まれていなければならない。Krashenの言葉で言うならば、学習者のある時点の言語能力レベルをｉとすると、習得のための資材となる言語使用の例は(ｉ＋１)レベルのものでなければならない。そして、言語的コンテクスト及び言語外のコンテクストが(ｉ＋１)レベルの言語使用例の理解を可能にする。

情意フィルターには、モーティベーション、自信、不安などの要因が含まれる。Krashenは、これらの要因は直接言語の習得に関わるのではなく、与えられた言語入力が言語習得装置に到達しやすくしたりしにくくしたりするいわばフィルターのような役目を果たすものとしてモデル化している。

〈仮定５〉

習得された言語知識はコミュニケーションを可能にする言

語知識の本来の状態に近く、それゆえに、自然な言語運用を可能にすることにより深く関わると考えられる。これに対し学習された知識は、個々の言語要素に関する知識であるという性質上、発話の意識的構成と想起された発話の修復により深く関わると考えられる。

学習された知識と習得された知識の役割や、両者の分割可能性等については議論のあるところである。(注7) 第二言語習得理論のこのような現状を考えると、上のような仮定が妥当なところではないかと思われる。留意すべき点は、コミュニケーションのためには学習された知識より習得された知識の方がはるかに重要であるということである。学習された知識だけでは円滑なコミュニケーションは達成できそうにない。

〈仮定6〉

発表活動はそれ自体言語能力を向上させるとは考えられないが、学習途上で適正な産出活動を要求することは、言語の習得を促進する要因となる。

発表活動自体が言語能力を養成しないことは Krashen だけでなく Winitz (1981) や Newmark(1981) なども指摘するところである。しかし、発表活動は次のような点で言語の習得を促進する要因となると考えられる。まず第一に、学習活動は理解活動よりも明らかに顕在的 (overt) なものなので、学習途上で学習者に適正な発表活動を要求することは、学習に方向性を与える。そして、うまく発表できたという経験は学習者に達成感を与え、学習をさらに続けるモーティベーションを喚起する。また、発表をすることにより学習者は、学習援助者か

らフィードバックをしてもらう機会を得る。そのようにして学習者は誤った言語知識を修正したり、より高度な言語知識を学んだりすることができる。さらに、相手とインターアクションを行うことにより、そのインターアクションがそれ自体新たな理解可能な言語使用例となり習得のための資材となる。

〈仮定７〉

学習者の言語知識の構造は、言語学習環境と学習者の諸特性との交互作用により決定される。それゆえ、学習者の言語知識の構造はきわめて多様で個性的である。

学習者の過去の学習量の違いに起因する言語知識の量的な多様性は容易に認識することができる。しかし、多くの場合学習者の言語知識は質的にもひじょうに多様である。外国で生活しながら自然に第二言語をある程度身につけた学習者と自国の学校の外国語の授業で第二言語をある程度身につけた学習者の言語能力は、たとえ総合的な判定で同程度と評価されても、質的には大きく異なる。また、同じ学習環境を与えられた二人の学習者の間でも、学習スタイルや認知能力の違いにより言語能力の発達状況は質的にも量的にも大きく異なる。

Ⅲ．プログラム設計上の指針

以上の諸点から導き出される中・上級のプログラム設計上の指針は以下の通りである。(注８)

(1) 学習活動と習得活動のバランスについて

学習と習得はともに重要である。しかし、学習は比較的短時間で達成され、習得はひじょうに時間のかかるプロセスなので、結果的に、

習得のための活動により多くの時間を割かなければならない。従来、学習者も教師ももっぱら学習活動に時間と労力を割いていたが、学習プロセスによる第二言語能力養成の限界を考えると、学習のために多くの時間を割くのは効果的ではない。コミュニケーションを可能にする言語能力を養成するためには、言語要素を次から次へと教えたり、意識的な学習のプロセスにより言語要素の知識を精密にしようとしたりするより、習得活動により言語要素の知識を統合したり精密化したりする方が効果的である。Winitz(1981:xvii) が指摘するように、言語要素の知識は多くの現実の使用例にあたらない限り習得されるものではないのである。

(2) 理解活動と言語能力について

理解活動をすることにより、学習者は、理解能力を発達させるとともに、発表能力をも発達させる。つまり、理解活動が、理解能力、発表能力を問わず、言語の使用を可能にする言語能力を養成する最も重要な学習活動なのである。

(3) コース・デザインの重要性

学習中心のコースでは、まず、学習言語事項の選択と配列が注意深く行われ、その言語事項の使用例を提示するための「本文」とその事項を練習するための「練習」からなる教科書が作成され、その後に、その教科書に沿った形で授業が組織される。そして、教室授業は当該の言語事項を身につけることを目標に担当教師の創意工夫により行われる。このようなコースでは、もとよりコース・デザインという考え方はなく、教科書に盛り込まれた学習言語事項がそのまま学習指導実施のためのシラバスとなる。

これに対し、学習と習得を統合したコースでは、学習言語事項の選択と配列や教科書の作成は第一義的な事柄とはならず、むしろ、言語

能力を効果的に発達させるための学習活動や習得環境を組織的に整備することが中心的な課題となる。教師は、コースの目標を明確にし、その目標を達成するために最も適切な学習・習得活動を組織し、それらの活動を行うために必要な資材を準備して、もっとも効果的な学習指導を実施するためのコース・デザインをしなければならない。その上で教師は、学習者を方向づけながら学習・習得環境を効果的に展開して行かなければならない。このようなコースでは、コース・デザイナーあるいはコース演出者としての教師の役割がひじょうに重要となる。

(4) 目標の設定

ニーズ・アナリシスや学習環境条件の調査に続く具体的なプログラム設計の作業として、まず第一に行わなければならないことは、コースの最終目標の設定である。学習と習得を統合したコースでは、目標記述は学習すべき言語事項の一覧表ではなく、コミュニケーションのための言語運用能力（proficiency）の記述でなければならない。ＡＣＴＦＬやＥＴＳの言語能力記述はその一例である。(注９)

中間目標を設定することは、長期にわたるコースに節目をつけるためにも、また、コースの構成要素を中期的視野に立って適切に組織するためにも有用であろう。中期目標は最終目標と同様の方法で記述するのがよい。

目標を明確にすることはひじょうに重要なことである。なぜなら、精密に記述された目標は、指導内容や指導方法に関するさまざまな意思決定に対して一貫した指針を与えてくれるからである。また、言語運用能力の形での目標設定と学習と習得を統合したコース・デザインは、個々の学習者に合った学習指導を可能にする環境条件を提供する。

さて、中間目標により区切られたコースの各期では、その中間目標を達成するために、学習環境や学習資材等の要素が最適に組織されな

ければならない。ところが、通常はコースの内容を、養成する言語能力や言語技能別にコンポーネントに分けることが多い。このようにコースの内容を事前に言語能力別あるいは言語技能別にコンポーネントに分けることは、言語能力が統合的なものであり、また、統合的に発達するものであるという点を考えると、妥当な方策とは考えられない。しかし一方で、教育資材の準備や学習指導の実施上の便宜を考えるとやむを得ない面もある。そこで、やむを得ずそのようにコンポーネントに分けた場合には、それが便宜上の手だてであり、各々のコンポーネントで目標とされている言語能力だけが目標ではなく、その先に中間目標さらには最終目標があることを常に念頭において、学習指導に臨む必要がある。

(5) 目的性（ゴール・オリエンテーション）

言語の習得のためには理解活動が重要であると言っても、ただ単に理解活動を行うというのは効果的ではない。学習者は、自然なコミュニケーション意図をもって理解活動を行わなければならない。そのためには、理解活動を目的性のあるより大きなコミュニケーション活動の一部に位置づければよい。このような原則は実は全ての学習活動についてあてはまる。すなわち、全ての学習活動は、目的性のあるより大きなコミュニケーション活動の一部に組み込まれることにより、自然なコミュニケーション意図をもって行われるようになる。その結果学習は方向づけられ、学習者は自然なコミュニケーション・コンテクストに投入されることになる。このような目的性のあるコミュニケーション活動を設定して学習指導を行う場合に注意しなければならない点は、ゴールとして設定された課題の達成自体は本来の目的ではないという点である。それは便宜上設定されたものであり、本来の目的は課題を達成するためのプロセスで行われる言語学習にある。

(6) 教師の役割

(3)で述べたように、習得を重視したコースでは、コース・デザイナーあるいはコース演出者としての教師の役割が重要となる。その他に教師は授業実施者として次のような役割を果たさなければならない。

まず第一に、自然なコミュニケーション・コンテクストの中で理解活動を行っている学習者を必要に応じて援助することは、言語能力の発達のために必要であり、また、有効であると考えられる。なぜならその援助は学習者が言語材料を理解するのを助け、その結果習得のための資材を増やすことになるからである。また、同じく自然なコミュニケーション活動を行っている学習者に、コミュニケーションをより正確に、かつ、より円滑に行うためのフィードバックを与えることは有効であると考えられる。そのようなフィードバックは「理解可能なフィードバック」となり、習得のための資材となると考えられる。コミュニカティブ・プラクティスをしていては、学習者の発話が正確になったり、表現方法が洗練されたりしないというのは、適切なフィードバックを与えていないからである。このような指導を行うことは、授業実施者としての教師の重要な役割である。

さらに、いま一つの教師の役割は、教師自身が理解可能な言語使用例を与える主体となることである。教師と学習者は教室さらには学校という社会的空間を共有している。この空間で起こるコミュニケーションは、その目的においても伝達方法においてもまさに本物であり、それゆえ学習者にとって重要な習得機会となる。教師は、この貴重な習得場面を、必要以上の学習のための活動に振り替えてしまわないで十分活用しなければならない。

Ⅳ. 終わりにかえて……関連する問題

言語の学習という観点から、Ⅱで扱われなかった重要な問題は、言語表現(discourse)と内容(content)の問題である。Mohan(1986:117)

が指摘するように、われわれが言語を学ぶときにはその裏で必ず内容のやり取りをしており、学習する者は言語だけでなく、それにより表現された内容や情報についても学んでいる。言語を学習するという活動には、必然的に現実世界の経験や一般的な知識が伴うのである。これを逆の面から言えば、現実世界の経験や一般的知識がなければ、言語習得のために必要な言語理解ということは考えられない、ということである。それゆえ、適正な言語教育プログラム・デザインのためには、内容と言語表現両面の複合的な組織化を適正に行うことが必要となる。この点については今後さらに研究を続けたい。

注

1．田中と藤田(1983)、西口(1984)、田中(1985)など

2．教授とは、学習者が情報や技能などを学習するのを援助する活動である。それゆえ、教授の方法は、教える内容と学習のプロセスの理解なしに決定することはできない。第二言語の教授も例外ではない。すなわち、第二言語教授の設計と実施上の意思決定の基盤には、言語の理論とともに第二言語習得の理論がなければならないのである(Richards and Rodgers 1986; Brown 1987)。ただし、筆者は、第二言語習得理論が万能であるとか、経験はとるに足らないものであるなどと主張するものではない。理論は多くの場合、ごく基本的ないくつかの原理しか与えてくれず、その少数の原理でさえ、実証されるためには多くの研究者の多大の努力と時間を要する。これに対し、経験は実践さえ積んでいけば、取り組み方により質的な違いがでてくるが、おのずと蓄積される。目前の教授に真剣に取り組んでいれば、それなりの経験が蓄積され、確かに教授の質は向上するであろう。しかし、実践家は、教授の改善に際して経験のみを頼りにしてはならない。なぜなら、

教授の改善に際して、言語に関する科学的知見と第二言語習得に関する科学的知見という基礎の上に、実際に自分がおかれている教授場面で、経験からのカンと知恵を加味した意思決定を行うというのが、本来の理論と経験との関係だからである。実践家は、このような理論と経験との相補的関係を十分に認識して、教授の改善にのぞまなければならない。

3．情報処理心理学に関しては、ロフタスとロフタス(1980)、クラッキー(1982)、ノーマン(1984)、リンゼイとノーマン(1984)などを参照。

4．付着、再構造化、同調に関しては、ノーマン(1984)の15章を参照。

5．Canale and Swain (1980)は、コミュニケーション能力を、文法能力、社会言語的能力、ディスコースに関する能力、コミュニケーション・ストラテジーに関する能力の4つに分けている。

6．Hyde and Jenkins(1969)、Nagy et al. (1984)など

7．Krashen(1982:15-20)、McLaughlin et al. (1983) など

8．Yalden (1987)のプロポーショナル・モデルに見られるように学習者の言語能力の発達にともなって、扱われる言語能力の重点の置き方はおのずと異なってくると考えられる。このような点を考慮して、本論では中・上級という学習段階に限って議論を展開した。

9．Omaggio(1983:105-109)、Byrnes and Canale(1987:15-24)を参照。

参考文献

〈和文〉

クラッキー，R．L．(著) 箱田裕司・中溝幸夫(訳) 1982　記憶のしくみ……認知心理学的アプローチ　サイエンス社

西口光一　1984　「中国からの帰国者のための『貿易日本語』の試み」『日本語教育論集』1　49-69

リンゼイ，P．H．・ノーマン，D．A．(著)　中溝幸夫・箱田裕司・近藤倫明（共訳）1984　情報処理心理学入門〔第2版〕サイエンス社

ロフタス，G．R．・ロフタス，E．F．(著)　大村彰道（訳）1980　人間の記憶……認知心理学入門　東京大学出版会

ノーマン，D．M．(著)　富田達彦（訳）1984　認知心理学入門……学習と記憶　誠信書房

田中　望　1985「日本語教育のためのコースデザイン法」『日本語教育論集』2　1-13

田中　望・藤田正春　1983　「中国帰国者用日本語教材の開発」『日本語学』2巻3号　68-81

土屋澄男　1985　「新しい英語の授業(11)　学習の本質について—再び」『英語教育』1985年2月号

〈英文〉

Bialytok, E. 1978. A theoretical model of second language learning. Language Learning 28: 69-83

Brown, H. D. 1987, Principles of Language Learning and Teaching, Second Edition. Englewood Cliffs, N. J.:

Prentice-Hall.

Byrnes, H. and Canale, M.(eds.) 1987. Defining and Developing Proficiency. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Canale, M. and Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1 : 1-47

Carroll, J. B. 1981. Conscious and automatic processes in language learning. Canadian Modern Language Review 37: 462-474

Carroll, J. B. 1986. Second language. In Dillon, R. F. and Sternberg, R. J. (eds.) (1986) Cognition and Instruction. New York: Academic Press.

Chamot, A. U. 1987. The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. TESOL Quarterly 21: 227-249

Cofer, C. H. (ed.) 1976. The Structure of Human Memory. San Francisco: W. H. Freeman.

Dubin, F. and Olshtain, E. 1986. Course Design. Cambridge: Cambridge University Press.

Gagné, R. M. 1985. The Conditions of Learming and Theory of Instruction, Fourth Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston

Gagné, R. M. and Briggs, L. J. 1979. Principles of Instructional Design, Second Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston

Hyde, T. S. and Jenkins, J. J. 1969. Differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a

list of highly associated words. Journal of Experimental Psychology. 82 : 472-481

Hutchinson, T. and Waters, A. 1987. English for Specific Purposes; A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Klatzky, R. L. 1984. Memory and Awareness: An Information Processing Perspective. New York: W. H. Freeman.

Krashen, S. D. 1977. The monitor model for adult second language performance. In Burt, M., Dulay, H. and Finocchiaro, H. (eds.) (1977) Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents Publishing Co.: 152-161

Krashen, S. D. 1982. Principles and Practices in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.

McLaughlin, B., Rossman, T. and McLeod, B. 1983. Second language learning: An information-processing perspective. Language Learning 33: 135-158

Mohan, B. A. 1986. Language and Content. Mass,: Addison-Wesley.

Nagy, W. E., Herman, P. A. and Anderson, R. C. 1985. Learning words from context. Reading Research Quarterly 20: 233-253

Newmark, L. 1981. How to succeed in language learning. In Winitz, H. (ed.) (1981: 34-48)

Norman, D. A. 1982. Learning and Memory. New York:

W. H. Freeman.

Omaggio, A. C. 1983. Proficiency-Oriented Classroom Teaching. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. Cambridge. Cambridge University Press.

Rivers, W. M. and Melvin, B. S. 1977. Memory and memorization in comprehension and production of IP theory. Canadian Modern Language Review 33: 497-502

Savignon. S. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Savignon, S. and Berns, M. 1984. Initiatives in Communicative Language Teaching, Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Tulving, E. and Donaldson, W. (eds.) 1972. Organization of Memory. New York: Academic Press.

Winitz, H. 1981. A Comprehension Approach to Foreign Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury House.

Winitz, H. 1981. Introduction. in Winitz, H.(ed.) (1981: ix-xvii)

Yalden, J. 1983. The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation. Oxford: Pergamon Press.

Yalden, J. 1987. Principles of Course Design for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.